



La construction identitaire des jeunes océaniens francophones.

Claire Colombel, Véronique Fillol

► To cite this version:

Claire Colombel, Véronique Fillol. La construction identitaire des jeunes océaniens francophones.. La construction identitaire à l'école, approches pluridisciplinaires, pp.1-10, 2009. hal-00454453

HAL Id: hal-00454453

<https://hal.science/hal-00454453>

Submitted on 17 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La construction identitaire des jeunes océaniens francophones.

Présenté par : Claire Colombel¹, LPL (Laboratoire Parole et Langage) et CNEP (Centre des Nouvelles Etudes sur le Pacifique)

La Nouvelle-Calédonie (NC), POM (Pays d’Outre-Mer²) située dans le Pacifique occidental, compte aujourd’hui 244 410 habitants³. Les plus proches voisins de ce territoire français sont anglophones l’Australie et la Nouvelle Zélande et le Vanuatu. Du point de vue de la géographie humaine, la Nouvelle Calédonie fait partie de la Mélanésie.

Comme tous les pays mélanésiens, la Nouvelle-Calédonie a une très forte densité linguistique, en effet on compte 28 langues kanak (famille des langues austronésiennes), un créole le tayo, auxquelles on peut ajouter les langues issues des différentes migrations, les langues polynésiennes (wallisien et futunien, tahitien), des langues indonésiennes (javanais et bahasa indonesia), des langues asiatiques (vietnamien, chinois), l’anglais, et le bichelamar.

Le Laboratoire des civilisations à tradition orale du CNRS cite 29 glossonymes dont un qui recouvre 7 dialectes dans la région de Voh-Koné.

Toutes les langues kanak appartiennent au groupe des langues océaniques (~ 450 langues), lui-même inclus dans la famille des langues austronésiennes (~ 800 langues).

Nous ne reviendrons pas ici sur l’histoire de la colonisation de la Nouvelle-Calédonie, cependant l’histoire de la scolarisation et des politiques éducatives et linguistiques qu’elle a véhiculées, nous semble être une clé pour comprendre les attitudes et stratégies identitaires des jeunes océaniens face à l’école et à la langue française. En effet après 150 ans de scolarisation, dont 50 au sein de la République, le français, seule langue officielle et véhiculaire est loin d’être la langue de la réussite pour tous. L’idéologie monolingue et donc monoculturelle imposée dans un premier temps par l’Administration coloniale, est aujourd’hui toujours aussi vivace. L’école devient le lieu privilégié où s’expriment les malentendus culturels, les tensions et insécurité linguistique. La situation pluridiglossique calédonienne crée un contexte qui n’est pas favorable à un développement (identitaire) harmonieux des élèves océaniens, qui sont « traditionnellement » bi/plurilingues.

¹ Doctorante à l’Université de Provence sur la gestion de la diversité linguistique de l’école néo-calédonienne, sous la direction de Pr. Claude Springer et Véronique Fillol, elle est chargée de cours à l’UNC et l’IFMNC.

² Au plan institutionnel, après avoir été une colonie puis un territoire d’outre-mer dans la République française, la Nouvelle-Calédonie est désormais une collectivité *sui generis* appelée, selon les termes de l’accord de Nouméa signé en 1998, à s’émanciper de manière irréversible de la tutelle de Paris. Elle est en ce sens engagée dans un processus de décolonisation.

³ Il s’agit du chiffre estimé de la population calédonienne au 1^{er} janvier 2008, sur la base du recensement 2004, complété par les chiffres de l’accroissement naturel du solde migratoire au cours des années suivantes.

L'histoire de la scolarisation des Mélanésien(ne)s de Nouvelle Calédonie, comme celle de tous les peuples du Pacifique, commence et se construit avec l'implantation de missionnaires Européens. A cette époque, un double système scolaire se développe, un réseau peu dense d'écoles publiques destinées aux enfants des colons, calquées sur le modèle métropolitain, et un réseau d'écoles confessionnelles pour les kanak, à qui il fallait apprendre les nouvelles règles de distribution du travail et d'hygiène. Plus tard, l'Administration coloniale va aussi créer un réseau d'écoles indigènes. Outre la transmission et la reproduction de l'ordre colonial, l'œuvre essentielle des écoles indigènes est la dévalorisation et l'interdiction des langues kanak à tous les niveaux de la sphère publique, même si les missionnaires se sont octroyés quelques libertés pour faciliter la diffusion de l'Évangile. L'idéologie monolingue française s'est implantée sur un territoire traditionnellement favorable au plurilinguisme.

En 1946, l'indigénat est aboli, ce qui signifie que les « autochtones » ont désormais accès aux diplômes scolaires et universitaires, ainsi qu'aux concours de la fonction publique⁴. Cette intégration *de jure* pleine et entière à la République ne laisse plus aucune place aux langues kanak (du moins dans la sphère publique).

A la fin des années 1970, des mouvements politiques, aux revendications indépendantistes, s'emparent, entre autres, de la question scolaire pour remettre en cause l'état colonial. L'« école coloniale » est alors perçue comme un lieu de déracinement et d'aliénation du peuple kanak. Cette volonté de reconnaissance se heurte à l'idéologie monolingue (et monoculturel) véhiculée par l'école française et surtout aux représentations ethnocentrées de la classe dominante calédonienne (d'origine européenne).

Le passé colonial, et l'Administration française ont laissé un lourd héritage à la Nouvelle-Calédonie : une situation pluridiglossique et de relations de méfiance envers l'école. Cependant, depuis le transfert des compétences (2000), la Nouvelle-Calédonie a la possibilité de répondre au défi que lui lancent les jeunes générations océaniques qui coupées de leurs langues et de leurs traditions veulent réussir sans renier leurs ancêtres. Le système scolaire français apparaît comme le seul outil de l'émancipation kanak, or c'est de l'ordre dominant reproduit par l'école que les kanak veulent s'émanciper. L'école est alors le terrain le plus favorable pour faire éclore toutes sortes de conflits identitaires et conflits de loyauté. Nous pouvons alors nous interroger sur la place que l'école devrait accorder aux cultures océaniques, afin que les enfants s'approprient l'espace scolaire et ne le subissent plus comme un espace obligé et aliénant.

1. Situation diglossique.

⁴ « Ultime étape de cette libéralisation de l'après-guerre, les Kanak, citoyens de droit particulier, accèdent au droit de vote par la loi du 23 mai 1951. » (PINEAU-SALÜN M., 2000 :419)

La Nouvelle-Calédonie est un pays d'outre-mer, ce qui signifie qu'au plan institutionnel le territoire est devenu une collectivité *sui generis*, appeler selon l'Accord de Nouméa à s'émanciper de manière irréversible de la tutelle de Paris. La Nouvelle-Calédonie est donc engagée dans un processus de décolonisation.

1.1. Une diversité monolingue.

Selon l'accord de Nouméa, la Nouvelle-Calédonie a vocation à acquérir toutes les compétences non régaliennes pour s'autodéterminer. Le transfert des compétences scolaires a été prévu en plusieurs étapes. Depuis 2000 le primaire est de compétence calédonienne, alors que le secondaire est toujours géré par la France hexagonale (par Paris), les négociations sont actuellement en cours. Le territoire a donc la possibilité de créer et de gérer les programmes qu'il juge le plus adaptés au contexte local, la seule contrainte qui subsiste est l'intégration des élèves au collège, qui suit les programmes français. L'institution pédagogique a fait un effort de création, mais surtout d'adaptation des programmes. Même libérée des contraintes « parisiennes » le système scolaire calédonien reproduit et continue à véhiculer une idéologie monolingue, « *l'intégration scolaire et sociale passe par l'apprentissage et la maîtrise du [seul] français* » (Fillol 2009). L'enseignement en langue (ELCK) est aussi pensé comme un enseignement monolingue, l'enseignement en langue kanak doit servir le français, les études sur le bilinguisme ayant montré les bénéfices d'une éducation bilingue, l'introduction de l'ELCK a été conçue comme un remède à l'échec scolaire des kanak (sur fond de revendications identitaires et culturelles). Les notions de pédagogie intégrée, ou de prise en compte des d'épistémologies non européennes n'ont malheureusement que très rarement leur place à l'école.

1.2. Pluridiglossie.

Du point de vue législatif, les avancées en termes de reconnaissance de la diversité linguistique sont significatives. Mais sur le terrain nous vivons bien dans une un contexte diglossique, et même pluridiglossique.

Le premier pôle de cette pluridiglossie est produit par les deux variétés de français en présence : le français « de France » qui est survalorisé et serait la vraie langue. Le milieu scolaire et les média sont sur ce point particulièrement conservateurs. Le français « de France » étant survalorisé, les pratiques langagières quotidiennes sont dévalorisées, le français calédonien ou encore le kaya (voir S Barnèche) seraient du mauvais français, ou un français grossier.

Le second pôle de cette pluridiglossie est la cohabitation du français (dans ses deux variétés) et des langues kanak (et plus largement des langues océaniques). Le français est alors considéré comme la langue de la réussite (scolaire et sociale). Les langues océaniques sont elles stigmatisées comme

des non langues, n'ayant pas de grammaire, ne pouvant pas évoluer, et n'offrant aucun intérêt, ni culturel, ni social.

- *langues pauvres, grammaticalement et lexicalement... sous-entendu, moins riches que le français ;*
- *langues du concret... alors que la langue française confèrerait naturellement des capacités d'abstraction ;*
- *langues de la tradition... quand le français serait davantage la langue de la modernité ;*
- *langues de l'oralité... contrairement au français, langue de culture écrite ;*
- *langues multiples...la paix sociale.*

VERNAUDON J (2005 :80)

L'idéologie monolingue est présente à tous les niveaux de la société. On opère une première discrimination entre les langues océaniques (langues kanak, mais aussi les langues polynésiennes) et le français, seule langue officielle et véhiculaire. Ensuite, les pratiques langagières quotidiennes sont disqualifiées. La survalorisation d'une variété de français, qui n'est la langue d'aucun calédonien, a pour conséquence une forte insécurité linguistique aboutissant au rejet de la langue et la culture dominante. On voit émerger un français identitaire, refuge, le kaya.

« Les jeunes en ayant un français non-normé, c'est parce qu'ils veulent pas être assimilés aux groupes qui représentent le luxe, le pouvoir, les études, etc. Donc ils font exprès de parler ce français-là pour mieux être acceptés dans le quartier où il y a un bon nombre de mélanésien. De plus quelque part, il y a « la tribu dans la ville » où l'on fait toujours attention qu'il y a « tantine », « tonton », « grand-père » qui est là et qu'il faut parler le français que eux-mêmes parlent, sinon tu n'es pas du « clan ». »
(Etudiante de la filière LCR, 2003)

2. Constante double - contradiction.

2.1. Insécurité linguistique et identitaire.

Le contexte pluridiglossique est à l'origine d'une forte insécurité linguistique chez les océaniques ne se considérant pas comme francophones, même s'ils ne sont pas locuteurs de la langue qu'ils revendiquent comme leur langue maternelle. Beaucoup d'entre sont dans une sorte d'entre-deux, entre deux langues, entre deux cultures et donc entre deux identités. Ils naviguent entre la volonté de s'intégrer à une société permettant la réussite et l'émancipation, et le sentiment d'appartenance forte à une groupe autre, qu'ils trahiraient en « s'occidentalisant », en devenant « individualistes ».

Nous trouvons des traces de ce conflit de loyauté dans les différentes attitudes sociales allant des pratiques langagières, le kaya que nous avons déjà évoqué, aux habitudes vestimentaires.

2.2. La double contradiction de l'apprenant.

Cette ambiguïté identitaire et langagière se trouve renforcée à l'école qui est vécu comme un lieu acculturant, aliénant.

En effet d'une part les élèves ont un fort attachement affectif à leur langue première, ou pour ce qui ne parlent pas leur langue maternelle, cette langue est explicitement décrite comme un constituant identitaire, et l'école au mieux ne reconnaît pas ces langues et les pratiques culturelles qui y sont attachées, ou au pire les dévalorise et les discrédite. Les jeunes se trouvent alors dans une position entre-deux, où ils survalorisent d'un point de vue affectif et identitaire leur langue première et admettent que celles-ci ne dépassent pas le folklore et les enferment dans la tradition (la non modernité).

D'autre part, la langue seconde, langue de scolarisation suscite de l'admiration, par volonté d'intégration. Nous voyons bien que ces jeunes ont assimilé l'idéologie monolingue véhiculée (entre autres) par l'école. Mais cette volonté d'intégration est vécue comme un manque de loyauté, qui nourrit une forme d'hostilité à l'égard du français par peur d'assimilation.

(→ carré sémiotique, Vernaudon Fillol)

Le compromis en matière de langues-cultures à l'école, illustré par le carré ci-dessous, est donc le suivant : on réduit le français à une fonction instrumentale (transmission des savoirs académiques) et on se défend qu'il soit également le vecteur de la culture française. Réciproquement, on tolère les langues kanak comme manifestation de la culture mais on leur dénie, selon l'expression de C. Lercari (2002), toute fonction didactique.

Rappelons brièvement quels sont ces paradigmes : Du point de vue kanak, le français serait un instrument de communication (langue véhiculaire) et le medium des savoirs académiques. On est « obligé » de l'apprendre pour communiquer avec les autres communautés de Nouvelle-Calédonie et si l'on veut réussir à l'école, ou plus généralement, si l'on veut réussir dans la vie. En revanche, on rejette absolument le français de l'école comme langue de la culture, du quotidien, de l'identité, quitte à se bricoler un français « kayafou ».

En contrepoint, la langue maternelle (ou d'origine) kanak est considérée, souvent de manière idéalisée, comme la « vraie » langue de l'identité et de la culture : elle transmet les savoirs « traditionnels », les valeurs et les croyances relatives au monde et aux relations sociales. Dans un même temps, la langue kanak, en interférant avec le français, est rendue responsable de la mauvaise maîtrise de ce dernier, et donc de l'échec scolaire. Etroitement liée aux savoirs expérientiels, on suppose d'ailleurs la langue kanak privée des qualités d'abstraction et de rationalité dont le français serait « naturellement » doué. La récente reconnaissance des langues kanak comme langues d'enseignement ne serait finalement que le fruit d'un compromis politique entre Kanak et Européens, la promotion de l'identité kanak dans le cadre républicain étant un substitut à

l'indépendance statutaire.

Rééquilibrer les paradigmes de représentations reviendrait donc à faire que les langues kanak, au-delà de leur dimension identitaire, soient considérées comme des langues de la réussite scolaire, et réciproquement que le français de l'école soit reconnu par l'ensemble des groupes ethnolinguistiques en présence comme une langue identitaire commune.

Cette idéologie monolingue a pour conséquence le choix du français dans la sphère familiale au détriment de la transmission des langues maternelles, en particulier en milieu urbain mais surtout une détresse linguistique. Certains adolescents vivent une double insécurité linguistique, voire un mal-être identitaire et une réelle exclusion sociale : ils survalorisent leur langue maternelle ou d'origine, alors qu'ils ne la parlent pas, et se construisent une langue identitaire (français dit « kayafou »⁵ ou français « mélangé ») en refusant de parler le français « standard » de peur d'être assimilé à un « Blanc ». Ainsi, même si le français est accepté comme langue véhiculaire, ils en parlent comme d'une langue « obligée » et développent des formes de résistance plus ou moins conscientes à son apprentissage.

Enfin, à une double insécurité linguistique se superpose une insécurité scripturale et c'est bien cette compétence textuelle qui est le domaine de carence le plus manifeste, le plus lourd de conséquences pour la scolarité⁶ (Dalgalian, 2000).

3. La problématique de l'interculturel.

Comme le souligne Bernard Rigo, l'école sanctionne positivement ou négativement la migration de l'élève, qui part du statut d'enfant pour devenir un individu autonome en passant par le statut d'élève. L'école sanctionne positivement quand elle intègre, c'est à dire « *quand elle permet au sujet de dépasser ses appartenances [et elle] désintègre quand elle disqualifie sans contre partie l'appartenance* ». Comme nous l'avons vu plus haut, la réussite scolaire et sociale n'est envisageable qu'avec l'apprentissage et la maîtrise du français. Les langues et cultures d'origine des élèves sont totalement disqualifiées par l'école (les pratiques des enseignants « ordinaires »).

3.1. Pistes didactiques.

A la différence de la situation en France hexagonale, l'école en Océanie ne représente pas une autorité légitime de transmission. C'est un espace exogène, qui impose sa norme, et ses idéologies, subies et aliénantes.

Nous postulons qu'il existe un lien entre les dimensions cognitives, identitaires et affectives. Les pistes didactiques que nous développons se concentrent donc sur une meilleure connaissance et compréhension du

⁵ Voir la thèse de Sophie Barnèche (2004).

⁶ En 2005, le taux de réussite aux évaluations de 6^{ème} atteint 51,3% pour la NC contre 64,7% pour la métropole. La même année, le taux moyen de réussite au Brevet des collèges, pour la NC atteint 73,6% en France.

contexte sociolinguistique de la Nouvelle-Calédonie, afin que les enseignants puissent adapter leurs pratiques (sociodidactique).

Les formations, initiale et continue, des enseignants sont orientées en ce sens, l'institut de formation des maîtres de Nouvelle-Calédonie, par exemple, a dans ses statuts un enseignement de FLS imposé. Les objectifs de cet enseignement sont bien sûr de permettre aux futurs maîtres de connaître les contextes dans lesquels ils exerceront, mais aussi le permettre d'opérer un changement de représentations de ce qu'est le métier d'enseignant, et surtout ce qu'est le français, langue d'enseignement (de scolarisation). Ces étudiants qui sont eux-mêmes en insécurité linguistique survalorisent le « vrai français » qui est en fait une surnorme, voire une surnorme de l'écrit qu'ils imposent à l'oral. Une didactique contextualisée permettrait d'adapter l'enseignement au contexte et aux usages, une expérimentation de Claire Poirier, montre par exemple que l'entrée dans l'écrit, le travail sur des textes littéraires est plus productif quand les séances sont organisées autour de textes dits de littérature francophone plutôt qu'autour de textes de la littérature française.

Depuis 2007, les enseignants des écoles primaires utilisent des manuels d'histoire et géographie produits sur le territoire, ces manuels sont conçus pour contextualiser l'enseignement (et correspondent aux nouveaux programmes) on part de la Nouvelle-Calédonie, puis on passe à la zone pacifique pour généraliser avec l'Europe. De plus les dossiers thématiques sont rédigés en 5 langues kanak (il y a une traduction à la fin du manuel). Cette initiative devrait être généralisée, la création d'outil en langue et une réelle prise en compte de la situation de français langue de scolarisation, j'entends par là une coordination des différentes didactiques des disciplines. Par exemple en 2007, le CDP NC a publié deux manuels, d'histoire et de géographie pour le cycle 3. Les textes et dossiers traitent de la Nouvelle-Calédonie, et s'ouvrent ensuite à la région Pacifique et à l'Europe (ou au monde). Les efforts et initiatives dans toutes les DNL sont vivement encouragées/ sont accueillies avec bienveillance. Mais dès qu'il s'agit des langues, on assiste à des levées de boucliers à tous les niveaux (écoles, direction d'école, parents enseignants, politique...). L'introduction de l'ELCK et la possibilité d'enseigner les langues la région Asie - Pacifique (et notamment les langues océaniques) devrait être utilisées à des fins pédagogiques (et ne plus être des sortes d'épouvantails politiques). Même sous la simple forme d'éveil aux langues, nous pourrions tirer des bénéfices d'un point de vue patrimonial (certaines langues sont condamnées à disparaître faute de transmission), du point de vue du vivre ensemble (si nous considérons que les langues sont les véhicules privilégiés de la culture, une reconnaissance institutionnelle et officielle des langues et cultures océaniques devrait permettre une revalorisation de ces langues – cultures aussi dans la société), enfin, d'un point de vue scolaire, nous espérons que cette reconnaissance pourrait être un élément de la lutte contre l'échec scolaire des océaniques en particulier (en agissant sur l'aspect affectif dans le cas l'éveil aux langues).

Une illustration : le choix des parents d'inscrire leurs enfants à l'ELCK :

Dans l'esprit de rééquilibrage et reconnaissance identitaire des kanak (l'Accord de Nouméa dit peuple kanak) les langues kanak sont reconnues comme des langues de culture et d'enseignement en Nouvelle-Calédonie. Donc actuellement, les programmes de l'école primaire prévoient la possibilité d'un enseignement en langue à raison de 7 heures hebdomadaires, sur la base du volontariat des parents. La mise en application des programmes se fait par les provinces, ce qui permet d'adapter les programmes aux réalités linguistiques et sociales des provinces. (La traduction de cette différenciation est une différence de statut entre les langues d'enseignement.) En Province Nord et Province des Îles, on pratique l'enseignement en langue, la langue de la région qui est très souvent la langue maternelle (première) des enfants. En Province Sud, sauf exception du numèè dans la région de Yaté, toutes les langues enseignées ne sont pas issues de l'aire linguistique et coutumière du sud (drubéa kaponé) et ne sont pas la langue première, ou langues d'origine de la majorité des élèves.

Le choix des parents en Province Sud d'inscrire leurs enfants à l'ELCK a des explications variées. Les parents européens, le plus souvent métropolitains, pensent que l'ELCK offre à leurs enfants une ouverture d'esprit, une découverte du monde et de la diversité culturelle, certains voient dans cette position une forme de folklorisation des langues et cultures kanak. Les parents océaniens ont une attitude différente à l'égard de cet enseignement, les parents qui ont la possibilité d'inscrire leurs enfants dans une classe où leur langue d'origine est enseignée y voient un moyen de transmission car ils s'estiment très souvent mauvais locuteurs et nourrissent une forme de culpabilité de ne pouvoir transmettre eux-mêmes leur langue. De nombreux parents océaniens (kanak, mais aussi polynésiens) inscrivent leurs enfants à l'ELCK, même si la langue enseignée n'est pas la leur. Ils perçoivent les langues à l'école comme une reconnaissance identitaire, comme si l'école française leur accordait une place, un espace où la culture d'origine a de la valeur. Les parents polynésiens investissent l'ELCK de la même charge « émotive ».

Les pistes les plus intéressantes dans notre contexte vont vers la revalorisation des langues océaniques, pour qu'elles sortent du folklore ; et enseigner le français en admettant, que c'est une langue véhiculant une culture qui n'est pas la propriété des seuls hexagonaux. Nous tendrions vers une pédagogie intégrée, qui sans dévaloriser les langues et cultures d'origine des élèves, permettrait une ouverture à une culture francophone et française

« Pour moi, le FR à l'école a tué ma langue maternelle pour valoriser le FR, mes parents nous ont tous parlé en FR, pour que nous soyons pas perdu à l'école. De ce fait, je n'ai pas pu au sein de la cellule familiale apprendre ma langue maternelle. Il est vrai, que le français en NC est la langue véhiculaire, sans elle, nous kanaks nous ne pourrions pas nous comprendre »

entre nous, de part la diversité des dialectes du caillou. Mais, il ne faut pas oublier que dans les temps anciens, plusieurs de nos vieux parlaient plusieurs dialectes.

Le FR pour moi, tue la transmission des différentes langues maternelle. Tous les jeunes d'aujourd'hui, kanaks, polynésiens, wallisien, Futunien perdent au fil des années, et des générations leurs langues.

Mais je pense que par la force des choses, cette langue qui s'est imposée à nous, devient et deviendra la langue des futures générations malgré nous. Jusqu'au bout cette colonisation nous aura tout pris, même si à l'heure d'aujourd'hui, la direction de l'enseignement essaye de réintégrer les langues kanaks pour moi c'est une cause qui ne servira qu'un morceau de notre société. Préserver nos langues devient à mes yeux un mythe, ce système de préservation ne pourra jamais égaler la place que la langue du colonisateur a produit. »

(Elève – maître, 1^{ère} année IFM NC, 2009)

Référence :

BARNECHE S., (2004), *L'identité linguistique et culturelle des jeunes de Nouméa. Une étude des pratiques langagières dans la cité de Riverstar (Rivière-Salée)*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime en Sciences du langage, Université de Rouen.

BAUTIER E., (1997), « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? », In *Migrants-Formation* 108, 03/1997, pp.5-17 .

<http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/oral/articles.asp>

BUCHETON D., (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Ocatrès Editions.

CORTIER C., (2007), Symposium du 10^{ème} colloque international de l'AIRDF, *Didactique du français, le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq.

DABENE L., (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.

DABENE M. et RISPAIL M., (2008) « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », *Lettre de l'AIRDF*, n° 42, 2008-1, pp. 10-13.

FILLOL V., (2009), « Français et diversité linguistique : pour une didactique du plurilinguisme », In *Le français aujourd'hui*, n° 164, pp. 53-60.

FILLOL V. et VERNAUDON J., (2004), « Les langues Kanak et le français : langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie. D'un compromis à un bilinguisme équilibré ? », *ELA*, n° 133, pp. 57-67.

FRANCARD M. (1997), « Insécurité linguistique », in M.L. Moreau (dir.) *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, pp. 170-176.

LERCARI C., (2002) « Pour une didactique des langues kanak », In *Hermès*, n° 32-33, pp. 543-550.

NUSSBAUM L. (2008), « Construire le plurilinguisme à l'école : de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche », in CANDELIER M., IOANNITOU G., OMER D. et VASSEUR M.-T. (sous la dir.), *Conscience du plurilinguisme*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 125-144.

PINEAU-SALAÜN M., (2005), *L'école indigène, Nouvelle-Calédonie, 1885- 1945*, coll. Histoire, Presses Universitaires de Rennes.

Programmes pour l'école primaire de la Nouvelle-Calédonie

Accord de Nouméa : <http://www.gouv.nc/AccordNea.htm>

RIGO B., (2009), « Quelle éthique en milieu plurilingue et pluriculturel ? » in VERNAUDON, J. & FILLOL, V., (Eds), *Vers une école plurilingue en Océanie francophone*, L'Harmattan, pp. 297-308.

VERNAUDON J., (2004), « Des représentations sur les langues océaniques aux options pour leur enseignement » dans V. FILLOL et J. VERNAUDON éd., *Stéréotypes et représentations en Océanie*, CORAIL, pp. 77-99.

VERNAUDON J. et FILLOL V., (2009), *Vers une école plurilingue dans les collectivités française d'Océanie et de Guyane*, coll. Cahiers de Pacifique Sud Contemporain, L'Harmattan, Paris.

Claire Colombel, LPL (Laboratoire Parole et Langage) et CNEP
(Centre des Nouvelles Etudes sur le Pacifique),
Véronique Fillol⁷, CNEP, Université de la Nouvelle-Calédonie

⁷ Mcf, formatrice, responsable pédagogique du DEUG Enseignement 1^{er} degré depuis 2001.